

Investigación para la justicia social.

Reyes Hernández-Castilla

Universidad Autónoma de Madrid

Introducción

El miedo y la esperanza son dos sentimientos de los que habla Boaventura de Sousa Santos (2018), en referencia a Spinoza. Este miedo, sin esperanza lleva a la parálisis, al desaliento. Encontrar la esperanza en una sociedad más equitativa, más justa, que por fin se logra a través de otra manera de conocer, de articular la sociedad y de vivir, mueve al cambio. Santos (2014), habla del modelo dominante de la sociedad en la que vivimos en la que el único conocimiento válido es el científico. Por ello, todos aquellos que no dominen su lenguaje, de manera que no tiene un conocimiento válido. En definitiva, es un ignorante. De tal forma que una persona que ha vivido, que tiene experiencias de vida, del trabajo, de la comunidad en la que vive, su trabajo, su conocimiento es in-válido, carente de valor.

El conocimiento científico aparece como algo único y monolítico, sin embargo cada campo del saber aborda la investigación con su propia idiosincrasia. Este conocimiento se adquiere a través de la investigación que es una forma de acercarse a la realidad para aprehenderla. Sabemos que antes de la lectura y la escritura fueran los modos propios de adquirir la sabiduría, la forma de conocer se basaba en la experiencia, en la observación de los otros y en la naturaleza. La transmisión de ese conocimiento se hacía oralmente mediante narraciones. Estas historias ayudaban a comprender el mundo aunque no ayudaran a prever ni el futuro, ni necesariamente el comportamiento de los animales, de la naturaleza, o, incluso del ser humano.

Progresivamente, se fue dominando y conociendo el mundo mediante la cuantificación de manera sencilla. El uso incipiente de medidas se utilizaba en la vida cotidiana con un carácter muy práctico, buscaban calcular de manera fiable la duración del día, de una distancia caminada o el peso de determinados productos. Estas unidades de medida tenían un carácter simbólico, con el mismo significado independientemente del contexto donde se diera. Por ejemplo, una milla era una distancia “fija” independientemente de si se recorría en una ciudad, en un camino pedregoso o en una montaña empinada. Con estas medidas “fiables” se empezó a conocer el mundo, buscando leyes naturales para que los sucesos pudieran estar ordenados y pudieran ser predichos. Así nace la ciencia, (de manera extremadamente simplificada, puesto que tan solo es una pequeña narración para situar el objeto de este capítulo) con el objetivo de generar un conocimiento que sirva para predecir los fenómenos mediante la verificación de una teoría elaborada a partir de la experiencia.

Ya los griegos distinguían entre dos diferentes tipos de conocimiento: la doxa y la episteme (Reale y Antiseri, 2007). La doxa es una opinión o un conocimiento parcial vinculado a lo que se percibe, se vive y se experimenta en primera persona. Por lo cual, es considerado como un saber inferior dado que no es sistemático y, en ocasiones, contradictorio. Mientras que la episteme es un saber organizado y regulado a través de la lógica de la razón (Berthon, Pitt, Ewing y Carr, 2002). Entre estos dos saberes se sitúa la investigación como un proceso sistemático pero que se basa en la empiria, en la recogida de datos de la realidad con un fin concreto (McMillan y Schummaher, 2011). Este aspecto es imprescindible para hablar de investigación y es un tema que a los investigadores noveles les cuesta asumir. Sin datos de la realidad, no es investigación sino elucubración (por buena e inspiradora que sea).

Y, aunque cada ámbito del saber puede aportar matices diferentes, todos lo vinculan con esta acción empírica de recoger datos de la realidad, sistemática y controlada con proposiciones hipotéticas (McMillan y Shummacher, 2011) mediante la cual adquirimos un conocimiento a través del empleo del método científico (Ziman, 2003). El método científico se lleva a cabo mediante una serie de pasos: el planteamiento del problema, la formulación de hipótesis planteadas para su falsación, la recogida y análisis de los datos, la interpretación de resultados y el desarrollo de conclusiones vinculadas con el problema de investigación. Lo que conlleva a considerar este como un procedimiento fiable y válido para adquirir un conocimiento.

Kerlinger (1986) supone que el fin último de la investigación es la generación y la comprobación de una teoría que explique y prediga fenómenos (naturales). Entendemos que una teoría es un conjunto de proposiciones y constructos que

se relacionan y cuyo objetivo es explicar la realidad. Sin embargo, en las ciencias sociales, se pretende conocer una serie de relaciones vinculadas a una teoría que de sentido a los fenómenos sociales.

La investigación educativa aunque comparte los principios del método científico va aparejada de algunas peculiaridades debido al tipo de fenómenos que estudia, lo que supone que aplica una gran variedad de metodologías para abordar la realidad en su complejidad. Habitualmente los investigadores educativos manejan fenómenos globales en los que están implicadas perspectivas de otros saberes como la antropología, la sociología, la psicología, etc. Empleando así enfoques de investigación que incorporan fuentes, materiales y metodologías que son propio de otros saberes y disciplinas. Si bien es cierto, que el positivismo ha dominado durante décadas las ciencias experimentales y las ciencias sociales (y que en algunos casos e mantiene esta preponderancia), es indiscutible que emplea el método cuantitativo como único camino para demostrar evidencias, obviado otros procedimientos y preguntas de investigación por la complejidad y la imposibilidad de utilizar el método experimental como ocurre el ámbito educativo en el ámbito de la psicología, por su opción a ser una ciencia del ámbito sanitario.

En las crisis paradigmáticas que están acaeciendo en la investigación en general, y en la educativa en particular, se contempla a la persona como un sujeto activo y colectivo. De ahí que aparezca la necesidad de nuevos métodos que den coherencia a esta perspectiva. Una crisis que ha trascendido lo local (véase la crisis del COVID-19, en el 2020), que ha sumido a todo el mundo, en el sentido extenso de esta palabra en una crisis, que no afecta solo al sanitario, sino que ha revuelto y puesto patas arriba la investigación, la educación, la economía, la salud, etc.

Este desmontaje de los métodos tradicionales y la revisión de las peculiaridades de la investigación educativa requiere que se ubiquen en la evolución y concepto de la investigación educativa. Razón por la cual planteamos un breve recorrido que nos de las coordenadas en las que situar la investigación en educación para la Justicia Social.

En el contexto de la Justicia Social la investigación avanza un paso más allá, no pretende ser neutral, aséptica, y equidistante. Responde a un ejercicio profundamente político, es una investigación cuyo fin es promover el cambio social y la disminución de las injusticias. Desmon TuTu decía que se es neutral ante las injusticias, has elegido el lado del opresor. Ante esta tesitura, la investigación quiere cambiar las condiciones de opresión, de pobreza que experimentan muchas

personas y colectivos. La investigación comprometida se cuestiona tanto los aspectos epistemológicos, como las prácticas basadas en la evidencia, la mentalidad investigadora, los propios métodos de investigación que han de ser coherentes con estos planteamientos y con los nuevos paradigmas.

Investigación Educativa

La curiosidad para plantearnos preguntas y solucionar problemas impulsa la investigación. Esta profunda motivación es compartida por toda la investigación, y aunque consideramos que la investigación educativa es peculiar con su propia idiosincrasia, Karl Popper (1967, p. 16) pensaba que “no hay disciplinas: no hay ramas de saber o de la investigación tan sólo hay problemas, y el impulso de resolverlos”. La investigación educativa incluye un conjunto de métodos que participan en la búsqueda sistemática de conocimiento del fenómeno educativo. Por esta afirmación pareciera que lo que caracteriza a la investigación educativa es su objeto de estudio -la educación- y los problemas de investigación que surgen desde este ámbito. Pero hay que tener en cuenta que este fenómeno es enormemente rico. Su complejidad conduce a una multiplicidad de perspectivas y enfoques con los que puede ser abordada y que son necesariamente complementarios.

Asimismo, en su evolución histórica la investigación educativa ha ido haciendo suyos nuevos significados que se acompañan con los modos de entender la sociedad. De este modo, el propio concepto de investigación educativa está íntimamente asociado al enfoque o al paradigma desde el cual se analice. Best (1983) desde su propuesta positivista, considera que la investigación educativa es la investigación científica aplicada a la educación y, por lo tanto, debe ajustarse al método científico en su sentido más estricto, y sus objetivos buscan la explicación y la predicción de los fenómenos que puedan llegar a concretarse en leyes (Kerlinger, 1985). Por el contra, la tradición interpretativa, entiende que investigar es comprender la conducta humana, sus significados y las intenciones de las personas que actúan en el escenario educativo. Su meta es interpretar y comprender los fenómenos educativos y no tanto proporcionar explicaciones de tipo causal. Sin embargo, el compromiso con la realidad, con la idea, rechaza la objetividad del investigador y su neutralidad como criterio de excelencia. La investigación no es algo carente de intencionalidad y prioridades, la pandemia nos lo ha mostrado. Las prioridades, los recursos, y los objetivos reflejan las ideas, los valores de la sociedad, y de los investigadores. La investigación, procura transformar la sociedad desde un concepto democrático de los procesos que forjan conocimiento mediante la participación de la gente y los

contextos. La investigación comprometida trata de conocer los valores y supuestos implícitos así como las prácticas educativas. De ahí la necesidad de una reflexión crítica abordando una relación dialéctica entre la teoría y la práctica. Stenhouse (1987, p. 35) la define como una “indagación sistemática y mantenida, planificada y autocrítica, que se halla sometida a crítica pública y a las comprobaciones empíricas en donde estas resulten adecuadas.”

¿Para qué la investigación educativa?

Contribuir a la mejora de la educación es la meta por excelencia de la investigación educativa. Sin embargo, la percepción de los que están en la práctica educativa cuestiona de raíz este objetivo. De hecho, se cuestionan si es útil, y los que investigan se plantean cómo podría llegar a serlo (Nieto, 2009). Esta pregunta ha producido ásperos debates y aunque se han publicado informes no están aún acompañados con los datos empíricos necesarios. Para que impacte la investigación una de las primeras cuestiones que debemos plantearnos es cuáles son las necesidades reales de los que están en los centros docentes y en las aulas.

La distinción sobre las funciones de la investigación nos lleva a una división elemental de cómo estructurar la investigación. La investigación básica es la investigación que se lleva a cabo para comprobar una teoría con escasa intención de que sea aplicada. No está diseñada para resolver problemas sociales. Se preocupa por la ampliación del conocimiento. La investigación afecta a la forma de pensar y de percibir, pero no necesariamente implica que se lleve a la acción. A diferencia de la básica, la investigación aplicada se focaliza en la práctica de las aulas y las escuelas, y se centra en el desarrollo y la implementación de las conclusiones a las que la investigación ha llegado. Busca una solución que permita ser aplicado a una situación en cualquier contexto en el que se encuentre. Es decir, busca procedimientos que den respuestas a problemas comunes en un determinado campo. Además verifica la aplicabilidad de las teorías científicas. Sirve para incrementar el conocimiento logrado mediante la investigación y sus efectos impacta a largo plazo. Mencionamos también en esta perspectiva general a la investigación evaluativa que juzga el mérito, el coste y la oportunidad de una determinada práctica concreta, estima el valor de lo estudiado. Algunos encuentran diferentes tipos de variantes en esta investigación como son la investigación-acción. En este ámbito se encuentran los análisis políticos, aunque es menos frecuente, supone investigar la elaboración de planes y cómo llevar a cabo determinadas políticas educativas.

La “terrible reputación” de la investigación educativa declarada por Kaestle en 1993, pone el dedo en la llaga puesto que cuestiona el para qué y el para quién llevamos a cabo la investigación. No porque los resultados no sean fiables, sino porque sean verdaderamente útiles para los docentes y para la educación en su conjunto. Este divorcio entre ambas realidades ha inducido una crisis en la propia investigación educativa. La escasa aportación que la investigación ha hecho para dotar de soluciones a los problemas del aula, y mejorar la educación en su conjunto ha sido una de las afirmaciones más reiteradas desde los años 90 (Lavis, Robertson, Woodside, McLeod y Aberlson, 2003; Murillo, 2006, 2011, Perines y Murillo, 2015). Estas críticas se explicitaron con dos trabajos demoledores para la investigación educativa, el artículo de Kaestle (1993) y la conferencia del profesor Andy Hargreaves en 1996. Ambos sacudieron las bases de la investigación por la repercusión que tuvieron en la comunidad científica. Kaestle (1993) publicó un artículo titulado “Research news and comment: The awful reputation of education research”. En él se pregunta qué significa, qué importa y qué sentido tiene la investigación educativa ya que se consideran inútiles para la práctica educativa. Una de las grandes cuestiones, que en este capítulo no abordaremos será la transferencia de la investigación a la sociedad. Un elemento que se valora en los proyectos de investigación y que cada vez se va concediendo una mayor importancia dando un peso crítico al impacto en la sociedad de aquello que se ha investigado y sus resultados.

La investigación educativa y la formulación de políticas educativas son terrenos controvertidos, sus planteamientos pueden estar en competencia e incluso en contradicción (Davies et al., 2007, p. 234). A pesar de que constantemente se demanda que la política se base en evidencias. Se ha demostrado cómo la investigación y la política se ubican aparentemente en dos órbitas diferentes (Orland, 2009) y en comunidades epistemológicas distintas (Munn, 2008; Whitty, 2006). La política, y la política educativa específicamente parece estar necesitada de investigación que tenga un impacto directo. La política que financia la investigación ha de estar orientada a la transformación de la educación y de la sociedad.

La investigación ética

La investigación ética exige considerar los requisitos éticos propios de la ciencia (diseño y la implementación) pero también en los académicos (plagio, fraude...) y los sociales (en función de la transferencia de los resultados). Entendemos la ética como sinónimo del “deber ser” que es aplicable a todos los ámbitos del comportamiento humano. La ética profesional, habitualmente se lleva a cabo

siguiendo los códigos deontológicos de las distintas profesiones, especificando que es y que no es ético. Así pues, en la investigación, un acto ético es el que se ejerce responsablemente, impidiendo que su práctica cause perjuicio a personas, debido a los métodos que se utilizan para la consecución los fines investigadores (Buendía y Berrocal, 2001).

Los criterios éticos han de acompañar el proceso de investigación desde la misma programación. Decisiones con falta de ética pueden provenir desde el propio investigador (extrínsecas o intrínsecas). La ética en la investigación, o cómo llevar a término una investigación ética es una cuestión esencial. En educación es una cuestión crítica, dado que los participantes son especialmente vulnerables. En este sentido, tanto el investigador novel como el más experimentado han de considerar: a) la perspectiva, las expectativas, creencias y preocupaciones del participante; b) los fines de la investigación; c) el respeto de la privacidad de los participantes; d) conciencia de la propia perspectiva del investigador, ya que afecta a la forma de interpretar los resultados, plantear el proceso y su modo de enfrentarse al trabajo de campo.

Recordemos que las normas A.P.A. expresan que todo investigador e investigadora debería de:

- a. Evaluar la aceptabilidad ética de lo investigado.
- b. Establecer prácticas éticas durante la investigación.
- c. Comunicar a los participantes del objetivo y características de la investigación.
- d. Establecer un acuerdo entre el investigador y los participantes de acuerdos a las responsabilidades de cada uno.
- e. Proteger a los participantes.
- f. Informar de los resultados y cómo serán utilizados.
- g. Mantener la confidencialidad.

La cuestión ética de la investigación nos llevaría a realizar una lista de control que garantizase el cumplimiento de un código ético profesional de los investigadores. Pero esta perspectiva es una mirada muy tradicional y seguramente muy restrictiva respecto a la ética de la investigación. Lo que

pretende es cumplir unas reglas que garanticen que no se violan determinados principios de modo que se eviten malas praxis como el fraude, las malas prácticas, el plagio, la interpretación sesgada o la pura falsificación de estos.

El consentimiento informado

Los participantes ha de estar informados sobre su participación en la investigación, y deben ser conscientes de las consecuencias de ésta. Por ello, se les ha de solicitar. Hecho que está plasmado en las recomendaciones del Committee for the Protection of Human Participants in Research, de 1982; Protection of Human Subjects, de 1992, parte de la tradición del conocido Código de Nuremberg (1949).

Simplificando los criterios que proponen Tojar y Serrano (2000) en consonancia con Kemmis y McTaggart (1981):

- a. Negociar con los participantes su presencia en la investigación.
- b. Acordar el procedimiento de trabajo de todos los miembros del equipo.
- c. Incluir y gestionar los puntos de vista de todos los miembros: investigadores, informantes, participantes.
- d. Explicitar con anterioridad los procedimientos de recogida y tratamiento de la información.
- e. Solicitar su autorización expresa su participación y el uso de sus datos.

Investigación con poblaciones “especiales”

Melton y Stanley (1997), se han cuestionado los procedimientos utilizados con poblaciones más vulnerables (como prisiones, hospitales, etc.) con las que no es infrecuente que surjan problemas éticos dados los procedimientos inusuales empleados. Estas poblaciones incluyen personas con enfermedades mentales, con discapacidades, niños, ancianos, víctimas de abuso o abandono, enfermos de VIH, delincuentes, “sin techo”, y en general poblaciones en situación de vulnerabilidad, etc. En estos casos los investigadores han de ser conscientes de que no tienen las mismas oportunidades para protegerse. Por lo que se ha de valorar los riesgos y los beneficios de la investigación, así como su validez y el uso de los datos. Esta cuestión supone plantearse no solo cuál es el papel de la investigación sino abordar otros aspectos importantes: la honestidad en la investigación, aspectos vinculados con la veracidad de los datos volcados, así como la autoría de los mismos. Hay que reconocer su autoría y citarlos adecuadamente.

La propiedad intelectual

Sin entrar a fondo en el tema, el hecho de que la propiedad de los datos entre investigadores e investigados es de copropiedad. La publicación de los datos se asume como un proceso de negociación permanente entre investigadores y participantes. Es más, el uso selectivo de la información es una cuestión ética. Existen propuestas muy sólidas que se plantean la escritura compartida y la construcción negociada de los significados, tanto los estadísticos como lo narrativo. Por ello se cuestiona la credibilidad y la legitimidad ética de la investigación educativa dado que toda ella ha de ser sometida al escrutinio ético, especialmente este elemento de uso de los datos.

Devolver la información y contrastarla

Confrontar la información obtenida con los participantes es un elemento fundamental para dar validez a los datos, pero sin duda, también es una cuestión ética compartir los resultados (Tójar y Serrano, 2000) Para ello, y para que los resultados impacten es necesario utilizar diferentes registros, adaptar nuestro lenguaje a las distintas audiencias, y diferentes ámbitos de publicación y de comunicación. Se han de adquirir competencias que permitan comunicar con diferentes registros y transmitir lo que importa, sin exigir que el lector haga un trabajo de deducción o de transferencia de lo hallado. La investigación que no se publica no existe, está inconclusa.

La investigación comprometida

Carr (1995) considera que los valores son unos ingredientes consustanciales a la investigación. La metodología seleccionada en la investigación supone un compromiso con la filosofía. (Humphries, 2008).) siempre suponen un compromiso con la filosofía. La investigación educativa y la filosofía de la adecuación no son independientes ni está separadas ni realmente existe un claro coto entre sus objetivos. La filosofía y los valores no pueden ser algo ajeno a la investigación educativa y argumentar que, si no, no es científica. Por el contrario, las ciencias de la educación requieren una relación coherente entre la filosofía y los favores educativos y los modos en los que investiga, lejos algo falta de ética son compatibles (Carr, 1995). En la investigación educativa comprometida se puede plantear el trabajo de investigación como una tarea compartida, “con los docentes” y no “para” los y las docentes. En este sentido, nos llevará a unas preguntas de investigación próximas a los intereses de los participantes, así como saber devolver los resultados con un lenguaje y un acento que sea pertinente y relevante para ellos y ellas.

La investigación comprometida pasa por una investigación rigurosa y de calidad. No se puede entender una investigación que no sea realizada con rigor en todas sus fases, desde su planificación a la difusión de sus resultados (Lupton, 2005; Smyth, 2012; Trupp, 1999). En este sentido, una investigación de calidad implica que los y las futuras investigadoras tengan una formación impecable. Esto supone un trabajo persistente dedicado a aportar conocimientos e ideas que impacten la realidad. Para ello se han de seleccionar temas que de verdad “importen”, de modo que contribuyan a una educación transformadora y que esta distancia entre los prácticos y los investigadores se acorte (Levin, 2011). Se hace inevitable trabajar con problemas concretos, consultar a los implicados donde se utiliza la investigación y preguntarles por sus conocimientos en temas específicos y por sus necesidades. Se debe mejorar el uso de la investigación, pensando que esta no obtendrá un verdadero impacto si sus potenciales beneficiarios no están interesados en utilizarla (Cooper, Levin y Campbell, 2009).

Por otro lado, se considera que una investigación tiene pleno sentido en la medida en que tiene mérito técnico (impecable desde el punto de vista procedimental) y además es capaz de fecundar el conocimiento mediante la ruptura de barreras entre las diferentes disciplinas. Pero también desde una perspectiva más exigente una investigación es ética e la medida en que tiene la función de garantizar la justicia y la equidad del proceso. No solo es ética porque no perjudica a los implicados en el proceso, sino que quiere de manera propositiva mejorar la sociedad. Ángeles Parrilla y Teresa Sousinos (2008) proponen una interesantísima reflexión sobre la investigación inclusiva, que puede ser extensiva a la investigación ética y comprometida. Ante las transformaciones sociales que se están sucediendo reclaman una investigación educativa que se comprometa con ellas. La investigación ha de traspasar las fronteras disciplinares. Lo que implica que el conocimiento válido no se genera y sostiene exclusivamente en las estructuras y nodos institucionales cerrados. Por ello, hay que repensar los modelos de investigación de modo que pueda generar un contexto más fértil y divergente que contribuya a crear nuevos modos de pensar (Parrilla 2008).

La investigación puede convertirse en un proceso emancipatorio (Barton y Oliver, 1997) que da voz a los excluidos mediante la comprensión y el reconocimiento de su realidad. La investigación inclusiva se muestra como una alternativa radical a la investigación positivista clásica. Se compromete con el cambio social a través del empoderamiento de las personas y los grupos excluidos. Junto con este planteamiento se abordan otros dilemas investigadores donde están presente la reflexividad y la subjetividad.

Esta es una investigación que se cuestiona los métodos y las estrategias con el fin de lograr la inclusión de los participantes. La democracia posmoderna no puede sobrevivir a menos que los docentes adopten metodologías que trasciendan las limitaciones y las constricciones del pospositivismo radical y conservador. En las últimas décadas del siglo XX y al comienzo del siglo XXI la cultura occidental se ha planteado los nuevos modos de investigar y analizar la construcción del conocimiento (Giroux, 2010; Hammer y Kellner 2009; Hinche, 2009; Kincheloe 2007; Leitsyna Wodrum y Sherblom, 1996). Los investigadores que conocen los “postdiscursos” (postmodernismo, feminismo crítico, posestructuralismo) cambiaron la perspectiva de sí mismos y del mundo. Y se convirtieron en investigadores más concienciados sobre los movimientos sociales con mayor fuerza que nunca.

Mclaren y Kincheloe (2007) en su crítica de una investigación “partisana” que considera a la cultura académica neutral. Ambos realizan una relectura de autores que tradicionalmente han sido considerados como pertenecientes a la Pedagogía Crítica. Y además han revisitado a autores como Karl Marx, Immanuel Kant, Georg Wilhelm Friedrich Hegel; Max Web; y los teóricos de la Escuela de Frankfurt, otros teóricos como Jean Abaudrillard, Michael Foucault, Jürgen Habermas, y Jacques Derrica, pensadores latinoamericanos como Paulo Freire, feministas francesas como Luce Irigaray, Julia Kisteva y Helene Cixous; o lo sociolingüísticos rusos como Mikhail Bakthin y Lev Vygotsy. Estas lecturas nos han llevado a formular algunos supuestos:

- a. Las relaciones de poder están social e históricamente construidas.
- b. Los hechos no se producen de manera ajena a las ideologías presentes.
- c. Las relaciones entre el concepto y los objetivos están mediadas por las relaciones sociales.
- d. El lenguaje es esencial en la formación de la subjetividad.
- e. Ciertos grupos en la sociedad están privilegiados.
- f. La opresión que caracteriza las sociedades contemporáneas en la mayoría reproduce relaciones subordinadas que acepta el status social como natural, necesario o inevitable.
- g. La opresión tiene múltiples opresiones y muchos de ellos se ejercen unos a expensas de otros. Por ejemplo, la opresión de la clase versus el racismo normalmente tiene interconexiones que añaden opresión (mujer, pobre, gitana...).

Las líneas de investigación generalmente, aunque sea de manera inconsciente, implican una reproducción de los sistemas de clase, raza, género u opresión (Watts, 2009).

Una de las influencias recibidas por los investigadores se ha denominado la “metáfora del bricolaje. Tras la crítica a planteamientos positivistas se sitúan en discursos “post” como el post-positivismo, post-colonial, post-moderno, post-estructuralistas, de manera que el enfoque se vuelve más complejo y más ecléctico. Los investigadores abrazan la flexibilidad, la pluralidad e incluso amalgaman métodos de diferentes disciplinas, múltiples metodologías (como la etnografía, el análisis del discurso, la deconstrucción) y también perspectivas múltiples como el feminismo, marxismo o el postcolonialismo en sus investigaciones, asimismo se diluyen las fronteras entre lo cuantitativo y lo cualitativo. Denzin y Lincon amparando el enfoque de “bricolaje” asumen que la realidad es compleja y contradictoria, por ello sugieren la combinación de prácticas metodológicas combinadas. Se entiende que es un proceso de autoconciencia, el que los métodos que se utilizan son fluidos, eclécticos y creativos.

Mientras que los investigadores tradicionales se aferran a la barandilla de la neutralidad, los investigadores críticos frecuentemente anuncian su “partisanismo” en la lucha de un mundo mejor (Horn, 2004; Kincheloe, 2008). La investigación etnográfica, el análisis textual, la semiótica, la hermenéutica, el psicoanálisis las fenomenologías, historiografía, el análisis del discurso combinado con el análisis filosófico, literario, la crítica ascética y el teatro y drama se asumen como métodos combinables, dando sentido a este “bricolaje” de la investigación. Se considera que abren una ventana frente a la ceguera de las disciplinas particulares y se abren a una nueva forma de producir el conocimiento (Denzin, 2003; Kincheloe y Berr, 2004; Steimberg, 2011).

Justicia social y educación

A lo largo de la historia, se ha querido aminorar las injusticias como la pobreza, el hambre, la ausencia de vivienda, la exclusión o la crisis medioambiental. Si logramos una verdadera Justicia Social (Gadotti, 2012) estaremos en el camino reducirlas o eliminarlas. Quizás sea necesario revisar el mismo concepto de Justicia Social. Sin remontarnos a Platón y su concepto de Justicia, conectamos con la primera vez que se une el concepto de justicia con el apelativo de social. Curiosamente, es un sacerdote jesuita italiano, Luigi Taparelli (1793-1862) en el siglo XIX quien por primera vez emplea el concepto de Justicia Social, proponiendo que esta iguala a

los hombres (y mujeres) en lo que referente a los derechos de humanidad. Murillo y Hernández-Castilla (2011) recogen cómo el movimiento socialista británico, asume el concepto de Justicia Social que fue utilizado por partidos socialdemócratas como argentinos y franceses con posterioridad. Tanto en los movimientos sociales como la Organización Internacional del Trabajo o en la doctrina social de la Iglesia Católica, de Pio XI, se rescata que la distribución de la riqueza es necesaria para aminorar la distancia entre las personas ricas y las más desfavorecidas.

El pensamiento de John Rawls (1971, 2001) que es el autor emblemático en el siglo XX sobre el concepto de Justicia Social, los distintos autores se posicionarán y desarrollarán su concepto de Justicia Social a partir de él, a favor o en contra. Señala un antes y después en el concepto de Justicia Social gracias a sus famosas obras *Theory of Justice* (1971) y *Justice as Fairness: a Restatement* (2001). La mayoría de los pensadores consideran que la distribución, o la Redistribución para ser más preciso, es imprescindible para lograr un mundo más justo. Rawls (1971) propone una justicia redistributiva de los bienes primarios con una meta igualitarista. En la línea de Aristóteles, distribuye “a cada uno según sus necesidades” y redistribuyendo para compensar las desigualdades de origen, bien sean por origen social, género, capacidad, cultura u origen.

Una segunda dimensión es el Reconocimiento, entendido cómo una ausencia de dominación cultural y la valoración de la diversidad cultural, personal y social de las personas (Fraser y Honneth, 2003, Honneth, 2003; Nozick, 1974; Taylor, 2003). Murillo y Hernández-Castilla (2011) basados en el pensamiento de Nancy Fraser (2010) indican las diferencias en las soluciones ante las injusticias debidas a la redistribución y los reconocimientos son bien diferentes. La Justicia distributiva propone el reparto de recursos, la redistribución la injusticia está ligada a la estructura socialmente injusta, y se debe abolir. Mientras que la justicia del reconocimiento propone cambios culturales. La opresión bien producida por la pertenencia a una clase social o colectividad mientras que esta segunda se refiere a pertenencia a una cultura, religión, género, opción sexual, etnia, etc. El enfoque de la Representación es una cuestión que consiste en valorar y apreciar aquello que se está minusvalorando o rechazando en cuanto a la presencia o ausencia de las minorías de colectivos excluidos.

A través de este panorama sobre Justicia Social se demanda una escuela que denuncie injusticias. Si soñamos con una educación que logre una sociedad más justa, que promueva una cultura transformadora, cuyos docentes sean intelectuales y los estudiantes agentes de cambio, necesitamos mirar a la Pedagogía Crítica como

marco educativo de las Escuelas para la Justicia Social. Giroux (2010) habla incluso de la Pedagogía Crítica como el antídoto necesario contra el ataque neoliberal a la educación pública. Desmantela la idea que la escuela es un lugar neutral, apolítico y puramente técnico. La mirada de la Pedagogía Crítica se posiciona claramente lejos de los poderosos y manifiesta la necesidad de que la escuela luche en favor de la Justicia Social. La escuela no puede situarse en un terreno de nadie, equidistante, entre opresores y oprimidos.

La escuela puede ser un instrumento que utiliza la sociedad para legitimar las injusticias a través de su competencia para otorgar y denegar títulos (Connell, 2012). Pero por otro lado, ha quedado demostrada su capacidad para la compensar las diferencias de origen de los estudiantes y así contribuir a la movilidad social. En esta nueva perspectiva, es inevitable alinearse con la Pedagogía Crítica de Freire (1967, 1970, 1976, 1992) y con en el conjunto de su obra. La Pedagogía Crítica ofrece una dirección histórica, cultural, ética y política (Apple, 1986) para aquellos docentes que sueñan y creen en la educación como transformadora de la sociedad. Asimismo, esta mirada no está exenta de la esperanza (“crítica”) Duncan-Andrade y Morrel (2008) de que la escuela puede contribuir al cambio de la sociedad (Weissglass, 2004). La Pedagogía Crítica desecha la idea de que la escuela es imparcial y sin ningún posicionamiento político e ideológico. Esta naturaleza política supone un análisis de la realidad desde la historia, desde las prácticas actuales y desde su potencial para remover las estructuras en el futuro. Este punto de vista implica estar al lado de los oprimidos y considerar el papel de la escuela en favor de la democracia, la equidad y la Justicia Social. A propósito de ello, la mayoría de los educadores se plantean los mejores modos de organizar una clase, como definir el currículum, cuáles son los modos de enseñanza más adecuados, cómo hacer que los estudios sean más interesantes y comprometidos. Las escuelas tienen el potencial de reproducir y legitimar las injusticias, pero también la posibilidad de promover un cambio para potenciar la justicia social. Para que sean Escuelas para la Justicia Social hemos de partir de tres condiciones (Murillo y Hernández-Castilla, 2014):

- a. No todas las escuelas actúan igual. Algunas contribuyen a perpetuar las desigualdades mientras que otras promueven la transformación social.
- b. Para ser una escuela que promueva la Justicia Social ha de exponer de manera explícita en su proyecto educativo y en su programa curricular.
- c. A través de su cultura, la escuela trabajará en favor de la Justicia Social mediante sus propuestas y sus acciones cotidianas (Connell, 2014).

Son escuelas que explícitamente quieren trabajar en favor de una sociedad más justa y trabajan en tres ejes (Murillo y Hernández-Castilla, 2011a). Proponemos una escuela de calidad y una justa distribución, en la que se redistribuyen los recursos, el tiempo y calidad compensen las desigualdades de partida de sus estudiantes. Una escuela para la Justicia Social es culturalmente sensible a las personas de culturas minoritarias, de todas las orientaciones sexuales, etnias, capacidades (Bell,1997) y promueve la plena participación de la comunidad educativa de modo que se escuche la voz de todos y todas, y que su voz sirva para la toma de decisiones en la escuela.

Una educación en Justicia Social necesita un proceso que contribuya a transformar la sociedad, ya que se puede dejar al libre albedrío, sino que precisa de procesos intencionados de educación en Justicia Social (Smyth, 2012). Los docentes, tienen un papel esencial. Como gestores de las escuelas y como artífices de la cultura de la escuela. Un papel de “intelectuales transformativos que desarrollan pedagogías contrahegemónicas” (Méndez y Murillo, 2017). El proyecto de escuela que eduque para la Justicia Social ha de articular acciones que desarrollen estas ideas (Murillo y Hernández-Castilla, 2014): a) Fomentar el autoconocimiento y la autoestima; b) partir del propio conocimiento favorecerá que los estudiantes compartan con sus compañeros y compañeras; c) Celebrar la diversidad y aprender de la historia las causas de las injusticias, porque solo así podrán ser personas críticas y reflexivas; d) Promover ejemplos y modelos de movimientos sociales y de personas representativas que han luchado contra la opresión. e) El despertar la conciencia cobra especial relevancia. f) Imprescindible pasar a la acción ya en la escuela. “La transformación tiene que ser realizada por aquellos que sueñan con la reinención, la recreación o la reconstrucción de la sociedad” (Shor y Freire, 1987, p. 36).

Investigar en justicia social

Aspiramos a una investigación comprometida y para la Justicia Social (Cohen y Manion, 1989). Sin duda, al investigar tomamos decisiones sobre cuáles serán nuestras preguntas de investigación, qué investigaremos, para qué es el nuevo conocimiento, con quién investigaremos, con qué instrumentos y bajo qué paradigma. Todas ellas son decisiones políticas. Como ya hemos descrito, la ética en la investigación es necesaria, es aquella que no causa una alteración, de tal modo que se protege a los participantes de cualquier daño físico, mental, incomodidad o peligro por el hecho de irrumpir en sus propias vidas (Butler, 2002). Sin embargo, en el contexto de la Justicia Social, el cambio en las vidas de los participantes puede ser, precisamente, uno de los objetivos de la investigación. Una investigación comprometida denuncia las injusticias, narra

las experiencias de cambio y resistencia, es una “investigación comprometida” con el cambio social. También se plantea hacer de cronistas de los grupos y movimientos sociales que desafían las relaciones de poder desiguales. En términos de Iris Marion Young (2000), busca dar voz a “los sin voz”, a los excluidos, a los oprimidos.

La colaboración con los movimientos sociales comprometidos en una labor de la investigación para la Justicia Social es indispensable. Admitiendo el valor social que tiene la educación (Jornet y Sancho Álvaro, 2018), permite que se haga un análisis crítico en la educación que se sustente en el trabajo de los movimientos sociales que luchan contra los supuestos y las políticas que se están analizando. Participar y colaborar aportando experticia en el ámbito de la investigación, reconociendo su valor y aprendiendo de los movimientos sociales.

Esta reflexión nos lleva también a cuestionarnos si la metodología es neutra, e incluso si se puede utilizar cualquier método en el marco de una investigación comprometida. Surgen al menos, tres cuestiones surgen (Parrilla, 2010). ¿Cuál es el papel de los participantes?, ¿cuál es el papel del investigador o investigadora?, y ¿en qué se benefician los participantes?

Las lecciones aprendidas en la investigación internacional (Lupton, 2005; Smyth, 2012; Trupp, 1999) y otras nacionales como las realizadas por Murillo y Hernández-Castilla (2014) indican que la investigación para la Justicia Social es aquella que aborda las realidades a investigar desde la Redistribución, el Reconocimiento y la Representación, que podrían ser sus ejes.

Desde la **Redistribución** se pueden describir determinadas acciones que se dan en una escuela justa:

- a. Redistribuyen sus recursos de manera justa, equitativa y compensatoria. Sus objetivos son explícitos, conocidos y compartidos por la comunidad con la que se investiga. Comparte unos valores que fomentan la inclusión y la equidad.
- b. Estudiar la cultura de la escuela consiste en proporcionar un apoyo diferencial que ofrece más a aquellos alumnos que están en situación de desventaja bien sea por su origen social, su capacidad, su cultura, lengua materna, etnia, etc.
- c. Trabajan en equipo y se comprometen con la comunidad y con sus estudiantes (Cochran-Smith, 2004), son innovadores.
- d. Proponen procedimientos de evaluación justos, y socialmente justos.

Los procesos de investigación son justos, se diseña la enseñanza desde la Justicia Curricular (Torres, 2002), que conforme un pensamiento crítico (Freire, 1970).

Desde el **Reconocimiento** se mira a la investigación en Justicia Social como un reconocimiento de la diversidad, un cambio de paradigma, de valores, una nueva mirada en la que se reconoce valora y respeta la diferencia:

- a. Reconocer y valorar las diferencias, entre otras medidas con una escuela que elabore un currículum multicultural compartido (Banks et al. 2001).
- b. Fomentar el pensamiento crítico y el pensamiento ético que se fundamenta en una solidaridad en la diferencia.
- c. La relación con el entorno es fundamental, las asociaciones, los distritos, la ciudadanía.

Y, desde el prisma de la participación y la **Representación** también hay elementos que hay que considerar en una investigación para la Justicia Social (Murillo y Hernández-Castilla, 2014).

- a. Se ha de cuidar la participación de todos y todas, especialmente de aquellos que han estado oprimidos y explotados dándoles voz y capacidad de tomar decisiones sobre sus propias vidas y la investigación ha de contribuir a ello.
- b. Las aulas se organizan de forma participativa, con asambleas, donde se discuten las decisiones que afectan al aprendizaje de los estudiantes.
- c. La escuela reivindica a las autoridades para pedir los recursos necesarios, participa con las asociaciones locales y de la comunidad en su conjunto.

Trabajar en favor de la Justicia Social supone una tarea ética y comprometida con lograr un mundo más justo, más democrático, más ecosostenible. Cómo sea la escuela, cómo sean los docentes es una tarea que hemos de afrontar. Nuestros estudiantes deben ser personas críticas y agentes de un cambio social.

Investigar en Educación para la Justicia Social

“Investigar en educación para la Justicia Social” puede asumir diferentes principios que enmarquen esta tarea (Griffiths, 1998). El primero de ellos, que puede

ser una tautología, es que la investigación pretende generar un aumento de la Justicia Social en educación, pero también desde la educación. Esta investigación tiene que permitir un cambio en la forma de mirar a la realidad de manera radical, y promover que otros lo hagan durante la investigación (Kincheloe y Berry, 2004; Kincheloe, McLaren y Steinberg, 2013). Por ello, la forma de trabajar en la investigación es de manera colaborativa con la comunidad en la que se lleva a cabo el estudio. Se requiere de un proceso, por parte de los participantes e investigadores, de constante reflexión, y la posibilidad de cambiar las perspectivas sociopolíticas, así como las relaciones de poder en el contexto en el que investigan (Farrel, 2016). Si contemplamos cada una de las partes del proceso podemos aproximarnos a qué se entiende por investigar en educación para la Justicia Social (Fielding, 2004). Podemos contemplar las diferentes fases del proyecto. Es importante que los investigadores se planteen algunas cuestiones como las siguientes: ¿Qué merece la pena investigar?, ¿Qué podemos encontrar que sea relevante? ¿Cómo deseo hacer la investigación? ¿Realmente me va a decir aquello que necesito saber? ¿Qué valores sustentan la investigación? (Richards, Graber y Woods, 2018).

La primera pregunta tiene que ver con cuestiones políticas, y la segunda y tercera con epistemológicas (Connolly, 1992). Las preguntas sobre los valores y la epistemología anteceden a las cuestiones referidas a la metodología y al método, y están orientadas a la utilidad de la investigación. Si usáramos algunos de los principios mencionados sobre Justicia Social (Foster, Goomm y Hammersley, 2014), los aplicásemos a las fases de la investigación podríamos considerar que la reflexividad, la apertura, la colaboración y la consulta son características fundamentales del proceso.

La investigación sobre Justicia Social es una forma de política, una forma de investigación crítica también es una filosofía, una mirada sobre la sociedad. Pretende abordar las desigualdades y las inequidades debido a la cultura, la clase social, el género, los valores, creencias políticas, etc. No es únicamente una filosofía o unas lentes para contemplar la realidad (educativa), es un imperativo a la acción. Los métodos de investigación en Justicia social deben considerar las implicaciones de reciprocidad, cuidado ellos otros, buscar el bien común de la comunidad. No es una cuestión de la metodología, cualitativa (mayoritaria) o cuantitativa (Strunk y Hoover 2019).

Investigación sobre escuelas para la justicia social

Las escuelas son la clave de la consecución de una sociedad más justas mediante su trabajo en y para la Justicia Social (Murrell, 2001). La escuela es la unidad educativa fundamental y es la educación un instrumento fundamental para luchar contra la

exclusión. La investigación sobre Escuelas para la Justicia Social pretende conocer cuál es el concepto de Justicia Social de los estudiantes y docentes y ahondar en la comprensión de la cultura de las escuelas que trabajan para la Justicia Social.

Julián Marías (1974) ha llegado a decir que el siglo XX no es entendible sin el término de Justicia Social. Sin embargo, no ha habido traición en la literatura española de utilizar el término de Justicia Social vinculado a la Educación lo que no significa que la sensibilidad por construir una sociedad más justa no haya estado presente. Desde otras miradas hay una literatura sensible con injusticias “parciales”: inclusión, multiculturalidad, feminista, y tantas otras injusticias.

Si bien la educación juega un papel crucial, los últimos 60 años se ha pasado del optimismo más exultante a un frustrante pesimismo. El movimiento hippy, el fin de la guerra fría, entre otros hitos conllevó a un imaginario en el que pareciera que la educación podía cambiar el mundo. La idea era muy simple y poderosa: la educación es el motor del cambio (Fullan, 1999). Sin embargo, el contraste con la realidad llevó al movimiento pendular del pesimismo, lo que en consecuencia provocó que en los años 70 y 80 se viera a la educación como reproductora de la sociedad. Así, la escuela cumplía un papel de legitimador de las diferencias, desigualdades y exclusiones (Bourdieu y Passeron, 1972). En la actualidad, y desde un optimismo “crítico” (Apple, 2012) el planteamiento es: ¿qué hay que hacer para que la educación pueda cambiar el mundo?

En 1937, Dewey publicó un artículo titulado Educación y Cambio Social, en el que la denominó a la escuela como el “factor condicionante”. Para él, las escuelas deben contribuir a la generación de una sociedad diferente, nueva. Pero no tiene solo la intención de cambiar la escuela, lo que verdaderamente quiere cambiar es la sociedad. Dewey sí está convencido de que la escuela debe llevar un papel importante en la producción del cambio social (p. 188). La escuela, por un lado, es el instrumento que reproduce las injusticias a través de su competencia para otorgar y denegar títulos (Connell, 2012) y, por otro lado, ha quedado demostrada su capacidad para la compensar las diferencias de partida y contribuir a la movilidad social. Un término más diluido, quizás por su uso, es el término de equidad, menos ambicioso, más limitado, y frecuentemente utilizado en la agenda política y social. Equidad del sistema educativo, aun siendo imprescindible, no es suficiente. La escuela ha de contribuir a transformar la sociedad para lograr que sea más justa.

En todo caso, el enfoque que se asume sobre concepto de Justicia Social se fundamenta en la propuesta de Amartya Sen (2010) y Murillo y Hernández-Castilla (2010). En este enfoque se asume como redistribución de competencias, la defensa

del reconocimiento y la participación son elementos necesarios para la Justicia Social. Por eso la mirada de las escuelas también tiene este triple enfoque de la Justicia Social del que hemos hablado. La propuesta de Sen de promover una igualdad de capacidades, es decir de aquellas habilidades y potencialidades de ser o hacer, supone estar de acuerdo con asegurar el acceso tanto a los bienes y como a servicios que lo permiten, además de incidir en los mecanismos y en los procedimientos que transformar en “estados del ser y del hacer”. No se puede olvidar la dimensión política para lograr la igualdad, y, en este sentido, la inexcusable condición de una sociedad democrática que ponga límites al debilitamiento social y a su fragmentación mediante el reconocimiento y la participación. Esta triple mirada es imprescindible para una situación Justicia Social en la escuela.

Si la escuela cuenta con una comunidad educativa comprometida, con los objetivos en favor de promover la Justicia Social claramente explícitos (Smith, 2011, 2012), los docentes se comprometen con la escuela y con el entorno. Se convierten en ser críticos con las relaciones de poder, como intelectuales críticos (Giroux, 1990). En las investigaciones sobre formación de profesores (p. ej., Baldwin, Buchanan y Rudisill, 2007) o sobre profesores en ejercicio (p. ej., Cochram-Smith, 2005) observan la relación entre el concepto de Justicia Social y la forma de abordarlo en la escuela. También se evidencia la atribución de los docentes acerca de la incidencia de sus actitudes y sus conductas en el fracaso de los estudiantes.

La investigación se ha centrado en la necesidad de transformar los procesos de enseñanza (p.e. Banks, 2004; Kroll, 2013). Esta transformación incide directamente en la formación de los docentes (Irving, 2010). Sabemos que la capacidad de una escuela para mejorar depende de forma significativa de líderes que dinamicen, apoyen, animen a su centro a desarrollarse. Ya que como hemos venido afirmando, una escuela para la Justicia Social es un imperativo ético, de manera que se garantice su pleno aprendizaje, su participación y una educación equitativa, y, si esto es así no podemos dejar al azar que esto ocurra. Por supuesto consideramos una estrategia horizontal de la escuela en su conjunto, pero también en la investigación se está volviendo la mirada a los equipos directivos a una nueva gobernanza de la educación como modo privilegiado para la mejora de la escuela (Wang, 2016). Sabemos que el liderazgo provee la dirección y ejerce influencia. Por ello, consideramos que la investigación específica sobre el liderazgo es crucial, un liderazgo para la Justicia Social que no se destaca tanto por su estilo como sus prácticas. En este marco señalamos liderazgo para la Justicia Social como una línea de investigación a la que le dedicaremos una especial atención.

La mejora de la escuela en contextos desaventajados es una preocupación generalizada en la investigación educativa (Mortimore, y Whitty, 2000). El estado del arte indica que el trabajo en estos centros en contextos desaventajados es más complicado que en los contextos favorecidos (Barton, 2004). En estas escuelas el liderazgo de los centros está menos enfocado al aprendizaje que en los centros más aventajados (Hallinger y Murphy, 1985). Los datos sobre marginación social e injusticias indican que las escuelas en estos contextos están envueltas en un círculo vicioso, donde los padres son pobres y los hijos también lo son (Noble, 2015).

La educación puede ser uno de los medios que rompa este círculo de la pobreza, siempre y cuando las escuelas no permanezcan pasivas frente a la reproducción de las estructuras sociales (Jenlink, 2009). Desde la investigación se pretende dar respuesta a cuestiones sobre cómo conseguir que la escuela disminuya las inequidades. Trabajar en escuelas ubicadas en contextos desfavorecidos es más difícil que en aquellas ubicadas en entornos ventajosos (Moral, Higuera-Rodríguez, Martín-Romera, Valdivia y Morales-Ocaña, 2019).

Estas escuelas desfavorecidas se enfrentan a privaciones socioeconómicas y generalmente están llenas de estudiantes con diversos orígenes étnicos, culturales y raciales y bajos niveles de alfabetización (Love, 2004). Las familias de los estudiantes afrontan problemas de desempleo, problemas que sobrevienen a la inmigración y rupturas familiares, lo que refleja una poderosa amalgama de problemas sociales y económicos (Lupton, 2003; Mulford, 2007). Las escuelas en contextos socioeconómicamente desfavorecidos tienen tasas más altas de fracaso, la calidad de su experiencia de aprendizaje es menor y también tienen expectativas más bajas con respecto a las posibilidades de éxito de los estudiantes (Lalas y Morgan, 2006; Shields, 2003).

Por otra parte, el currículo es menos significativo, los maestros de las escuelas son de baja calidad y ejercen menos liderazgo educativo (Darling-Hammond, 2007). Para definir el concepto de un líder para la justicia social algunos autores hablan de unos líderes que fomentan la equidad, la participación y respeto a las tradiciones culturales (Blackmore, 2009), aunque o fundamentalmente se centran en modelos de pedagógicos que se desarrollan en contextos socialmente desfavorecidos utilizados en los contextos desfavorecidos. Son líderes que focalizan su interés en las causas de exclusión (clase, género, orientación sexual, y otras) (Furman, 2012; Jenlink y Jenlink, 2012; Kose, 2007; McCray y Beachum, 2014; Riester, Pursch, y Skrla, 2002; Theoharis, 2007; Villegas y Lucas, 2002).

El liderazgo escolar es un aspecto tremendamente relevante en la lucha contra las desigualdades (Dantley y Tillman, 2006; Wang, 2016). A propósito de ello Firestone y Riehl (2005) se planteaban ¿Cómo pueden los líderes educativos incrementar el aprendizaje de los alumnos, y cómo pueden hacerlo para fomentar la equidad en los resultados educativos? (Sampson, 2018). La investigación sobre liderazgo para la Justicia Social busca desarrollar un modelo de teórico-práctico que luche contra las desigualdades (p.e., Bogotch, Beachum, Blount, Brooks y English, 2008; Grogan, 2002; Jean-Marie, Normore y Brooks, 2009; Marshall y Oliva, 2006; Shoho, Merchang y Lugg, 2005). Esta mirada hacia el liderazgo y la Justicia Social está fuertemente desarrollada en el ámbito anglosajón, donde se evidencia una gran preocupación por ella y la existencia de numerosos estudios prácticos (p.e. Hytten, 2006; Hytten y Bettez, 2011; North, 2006). Una muestra de ello es la elaboración de un manual (handbook) internacional sobre liderazgo para la Justicia Social del 2014.

La investigación sobre eficacia escolar y mejora escolar ha identificado que un liderazgo fuerte es una de las variables más significativas en la mejora de la escuela y en los resultados del aprendizaje (Day, Gu, y Sammons, 2016). En este escenario, la investigación sobre liderazgo para la Justicia Social tiene como objetivo reconocer y mostrar las circunstancias de desigualdad y marginación, así como las prácticas que contribuyan a eliminarlas. La literatura en el contexto internacional es muy amplia (MacDonald, 2019; Tian y Huber, 2019). En el caso de España se está abriendo una línea de trabajo seria y constante que vincula las escuelas y la Justicia Social y que tiene un foco claro en el liderazgo escolar. El director o directora de la escuela tiene un papel crítico en la construcción de una cultura necesaria procesos de mejora para que todos los estudiantes se desarrollen y aprendan al máximo de sus capacidades.

En este sentido, los directores y directoras han de tener clara su misión, desde una visión de conjunto de la escuela y de la educación. Ellos, y su equipo, pueden adoptar medidas que promuevan la inclusión y la cohesión de la comunidad escolar, impulsando prácticas que promuevan la Justicia Social (Hernández-Castilla, Euán e Hidalgo, 2013). El proyecto del centro escolar ha de recoger los principios y valores que estén explícitos y orientados a la consecución de este fin. Las desigualdades en la sociedad tienden a replicarse en la escuela, y en muchos casos, incluso pueden aumentarlas (Murillo, Krichesky, Castro y Hernández-Castilla, 2010).

El rol que asumen los líderes escolares es fundamental para que se trabaje en favor de la Justicia Social, en la medida que contribuyen a crear esa cultura y a los valores compartidos. Sin embargo, aun siendo crucial la actitud del equipo directivo, no necesariamente este cambio lo llevan aquellas personas que asumen

esa responsabilidad. En algunos casos puede ser asumido por un grupo de docentes que trabajen juntos, que compartan sus iniciativas y que trabajen colaborativamente (Cheung, Flores y Sablo-Sutton, 2019).

En esta tarea compartida se comparten también las experiencias prácticas, los conocimientos y las capacidades, de manera que los retos a los que se enfrentan sean abordados desde la mirada equitativa, inclusiva y democrática. Muchos autores han aportado una conceptualización del Liderazgo para la Justicia Social (Dantley y Tillman, 2006; Furman, 2012; Goldfarb y Grinberg, 2002; Morrison, 2009; Theoharis, 2007). Algunos de estos estudios focalizan su atención en la defensa de los derechos. Por ejemplo, Goldfarb y Grinberg (2002) entienden ese liderazgo como el ejercicio de la alteración de los acuerdos de poder institucional y organizativo, involucrándose activamente en reclamar, apropiarse, sostener y promover derechos. Otros autores se centran en la lucha de los contra la exclusión (p.e. Gewirtz, 1998; Theoharis, 2007), el interés de estos autores es cómo afrontan las cuestiones de clase, cultura, discapacidad, género, orientación sexual y otras condiciones que son causas de exclusión.

Somos conscientes del privilegio de ser investigadores creemos firmemente que tenemos un papel en el quehacer de una investigación para la Justicia Social mientras que la sociedad no alcance la Justicia Social. Recordamos que el término de Justicia Social se ha convertido en una palabra de fácil uso. Los “académicos” de la Justicia Social se interesan por las desigualdades sociales estructurales como la clase, la raza el género, y más allá. Si creemos que podemos afrontar los desafíos de la desigualdad y la injusticia y ofrecer un modelo de educación más equitativo y socialmente justo también debemos imaginar cómo podemos seguir mejorando y desarrollando la investigación, creando nuevos espacios, con más intersecciones, con miradas multidisciplinares y con ecos desde otros paradigmas desde otros lugares más allá de las paredes de la Universidad. Ser investigadores socialmente críticos que desafían a las desigualdades y las injusticias y que pretenden legar una sociedad más cuidadosa, más humana, y social y ecológicamente más justa.

Referencias

- Adams, M. y Bell, L. A. (Eds.). (2016). *Teaching for diversity and social justice*. New York: Routledge.
- Apple, M. W. (2012a). *Knowledge, power and education: The selected works of Michael W. Apple*. Londres: Routledge.

- Ávila, G. V. (2005). *Análisis epistemológico de la administración*. México: UDG.
- Baldwin, S. C., Buchanan, A. M. y Rudisill, M. E. (2007). What teacher candidates learned about diversity, social justice, and themselves from service-learning experiences. *Journal of Teacher Education*, 58(4), 315-327.
- Banks, J.A. (2004). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. In J. A. Banks y C. A. McGee Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (2nd).
- Bell, L. A. (1997). Theoretical foundations for social justice education. In *Teaching for diversity and social justice: A sourcebook*, Edited by: Adams, M., Bell, L. A. and Griffin, P.3-15. New York: Routledge.
- Best, J. (1983). *Cómo investigar en educación*. Madrid: Morata.
- Blackmore, J. (2009). Leadership for social justice. A transnational dialogue. *Journal of Research on Leadership in Education*, 4(1), 1-10
- Bogotch, I., Beachum, F., Blount, J., Brooks, J., y English, F. (2008). *Radicalizing educational leadership: Dimensions of social justice*. Londres
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1972). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI , Editores.
- Buendía, L. y Berrocal, E. (2001). *La ética de la investigación educativa*. Granada: Universidad de Granada.
- Carr, W. (1995). *For education*, Buckingham, Londres: Open University Press
- Cheung, R., Flores, C. y Sablo-Sutton, S. (2019). Tipping the Balance: Social Justice Leaders Allying with Marginalized Youth to Increase Student Voice and Activism. *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, 30, 1-13.
- Connell, R. (2012). Just Education. *Journal of Education Policy*, 27, (5), 691-683.
- Cooper, A., Levin, B. y Campbell, C. (2009). The growing (but still limited) importance of evidence in education policy and practice. *Journal of Educational Change*, 10(2-3), 159-171.
- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational administration quarterly*, 52(2), 221-258.
- De Sousa Santos, B. (2014). *Epistemologies of the South: Justice against epistemicide*. Nueva York, NY: Routledge.
- De Sousa Santos, B.(2018). *Justicia entre Saberes. Epistemologías del Sur contra el Epistemicidio*. Madrid: Morata Ediciones.

- Duncan-Andrade, J.M.R. y Morrell, E. (2008). *The art of critical pedagogy: Possibilities for moving from theory to practice in urban schools*. Nueva York: Peter Lang.
- Fielding, M. (2004). Transformative approaches to student voice: Theoretical underpinning, recalcitrant realities, *British Educational Research Journal*, 30(2): 295-311.
- Firestone, W. A., y Riehl, C. (Eds.). (2005). *A new agenda for research in educational leadership*. Nueva York, NY: Teachers College Press.
- Foster, P., Goomm, R. y Hammersley, M. (2014). *Case Studies Spurious Evaluations: The Example of Research on Educational Inequalities*. Londres: Sage Publications.
- Fraser, N. (2012). *Escalas de justicia*. Buenos Aires: Herder Editorial.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2003). *¿Redistribución o reconocimiento?: Un debate político filosófico*. Madrid: Morata
- Freire, P. (1967). *La educación como práctica de la libertad*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Furman, G. (2012). Social justice leadership as praxis: Developing capacities through preparation programs. *Educational Administration Quarterly*, 48(2), 191-229.
- Gadotti, M. (2012). Educação popular, educação social, educação comunitaria: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. *Revista Diálogos*, 18(2).
- Gewirtz, S. (1998). Conceptualizing social justice in education: Mapping the territory. *Journal of Education Policy*, 13(4), 469-484.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. A. (2010). Rethinking education as the practice of freedom: Paulo Freire and the promise of critical pedagogy. *Policy Futures in Education*, 8(6), 715-721.
- Griffiths, M. (1998). *Educational research for social justice: Getting off the fence*. Londres: McGraw-Hill Education.
- Grogan, M. (2002). Guest editor's introduction: Leadership for social justice. *Journal of School Leadership* (12), 15-25.
- Hallinger, P. y Murphy, J. (1985). Assessing the instructional leadership behavior of principals. *Elementary School Journal*, 86(2), 217-248.
- Hernández-Castilla, R., Euán Ramírez, R.; Hidalgo, N. (2013). Prácticas del liderazgo escolar implicado en la promoción de la justicia social: estudio de un caso en Educación Secundaria. *Profesorado*, 17(2), 263-280.

- Hernández-Castilla, R. (2020) Segregación o racismo. ¿elección del centro educativo por las familias? *Revista Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. (En prensa).
- Hernández-Castilla, R., Slater, C., y Martubez-Recio, J. (2020). Los objetivos del Desarrollo Sostenible, un reto para la escuela y el liderazgo escolar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, (en prensa).
- Honneth, A. (2003). Redistribution as recognition: A response to Nancy Fraser. En N. Fraser y A. Honneth (Eds.), *Redistribution or recognition: A political-philosophical debate* (pp. 110-197). Londres: Verso.
- Humphries, B. (2008). *Social work research for social justice*. New York. Londres: MacMillan International Higher Education.
- Hytten, K. y Bettez, S. (2011). Understanding education for Social Justice. *Education Foundations*, 25(1), 7-24
- Irving, B.A. (2010). Making a difference? Developing career education as a socially just practice. *Australian Journal of Career Development*, 19(3), 15-23.
- Jenlink, P. M. (2009). Positioning educational leadership as social justice practice A scholar practitioner stance for democracy. *School Leadership Review*, 4(1), 3-35.
- Jornet J. M., y Sancho-Álvarez, C. (2018). El valor social de la educación: a modo de introducción. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 20 (2), 11-13.
- Kaestle, C. F. (1993). Research News and comment: The Awful Reputation of Education Research. *Educational Researcher*, 22(1), 23-31.
- Kerlinger, F.N. (1985) *Investigación del comportamiento. Técnicas y Metodología*. Ciudad de México: Interamericana.
- Kincheloe, J., McLaren, P. y Stenberg, S. (2013). Critical pedagogy and qualitative Research: Moving to the bricolage. En N. Denzin y Lincoln (Eds.), *Landscape of qualitative research* (pp. 339-70). Thousand Oaks, CA: Sage
- Kose, B. (2007). Principal leadership for social justice: Uncovering the content of teacher professional development. *Journal of School Leadership*, 17(3), 276-312.
- Kroll, L. R. (2013). Early childhood teacher preparation: Essential aspects for the achievement of social justice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 34(1), 63-72.
- Levin, B. (2011). Mobilizing research knowledge in education. *London Review of Education*, 9(1), 15-26.
- Love, B. J. (2004). Brown plus 50 counter-storytelling: A critical race theory analysis of the “majoritarian achievement gap” story. *Equity & Excellence in Education*, 37(3), 227-246.

- Lupton, R. (2005). Social justice and school improvement: improving the quality of schooling in the poorest neighborhoods. *British Educational Research Journal*, 31(5), 589-604.
- MacDonald, K. (2019). Robinson Crusoe and the Island of Despair: heroic metaphors and contradiction in leading for social justice. *Journal of Educational Administration and History*, 47(2), 1-16.
- Marías, J. (1974). *La justicia social y otras justicias*. Madrid: Seminarios y Ediciones.
- McLaren, P. y Kincheloe, J. L. (2008). *Pedagogía crítica: De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó,
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson
- Méndez-Núñez, A. y Murillo, F. J. (2017). Reivindicando la labor intelectual y transformativa del profesorado en una educación para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(1), 383-399.
- Mouffe, Ch. (1999). Deliverative Democracy or Agonistic Pluralism? *Social Research*, 66, (3), 746-759.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2011a). Trabajar por la Justicia Social desde la educación REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 3-6.
- Murillo, F.J. y Hernández-Castilla, R. (2011b). Factores escolares asociados al logro socioafectivo en Iberoamérica. *RELIEVE*, 17(2).
- Murillo, F.J. y Hernández-Castilla, R. (2011c). Hacia un Concepto de Justicia Social. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *RIEJS, Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 13-32.
- Murillo, F. J., y Hernández-Castilla, R. (2020). ¿La implicación de las familias influye en el rendimiento? Un estudio en educación primaria en América Latina. *Revista de Psicodidáctica*, 25(1), 13-22.
- Nozick, R. (1974). *Anarchy, state, and utopia*. New York: Basic Books.
- Nussbaum, M. C. (2009). *Frontiers of justice: Disability, nationality, species membership*. Boston: Harvard University Press.
- Parrilla, Á. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 165-174.
- Perines, H. (2018). ¿Por qué la investigación educativa no impacta en la práctica docente? *Estudios sobre Educación*, 34, 9-27

- Popper, K. R. (1967). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rawls, J. (2001). *Justice as Fairness: A Restatement*. Cambridge, MA: Belknap Press.
- Richards, K. A. R., Graber, K. C. y Woods, A. M. (2018). Using theory to guide research: Applications of constructivist and social justice theories. *Kinesiology Review*, 7(3), 218-225.
- Riester, A., Pursch, V. y Skrla, L. (2002). Principals for social justice: Leaders of school success for children from low-income homes. *Journal of School Leadership*, 12, 281-304.
- Sampson, C. (2018). (Im)Possibilities of Latinx school board members' educational leadership toward equity. *Educational Administration Quarterly*, 24(2) 345-356.
- Sen, A. (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza.
- Sen, A. (2010). *La Idea de la Justicia*. Madrid: Taurus.
- Smyth, J. (2011). *Critical pedagogy for social justice*. Nueva York, NY: Continuum.
- Thrupp, M. y Lupton, R. (2006). Taking school contexts more seriously: The social justice challenge. *British Journal of Educational Studies*, 54(3), 308-328.
- Walzer, M. (1983). *Spheres of Justice: A Defense of Pluralism and Equality*. Basic Books, New York.
- Wang, F. (2016). From Redistribution to Recognition: How School Principals Perceive Social Justice. *Leadership and Policy in Schools*, 15(3), 323-342.
- Weinstein, R. S. (2002a). *Educating culturally responsive teachers: A coherent approach*, Albany, NY: State University of New York Press.
- Weiss, S. (2003). Research sheds light on causes, effects of achievement gap. *The progress of education reform, 2003: Closing the achievement gap*. Education Commission of the States, 4(1), 1-4.
- Weissglass, J. (2004). Reasons for hope: You can challenge educational inequities. *Principal Leadership*, 3(8), 24-29.
- Young, I. M. (1990). *Justice and the Politics of Difference*. New Jersey: Princeton University Press.